

SNJEŽANA KOREN

FILOZOFSKI FAKULTET – ZAGREB

Školska povijest kao politička bojišnica: oblikovanje engleskog Nacionalnog kurikulumu za povijest

Pregledni članak

UDK: 371.3:94(410)

Primljeno: 21. listopada 2005.

Sažetak

U prvom dijelu ovog rada autorica daje pregled razvoja nastave povijesti u Engleskoj tijekom 20. stoljeća, s naglaskom na razdoblje oblikovanja nacionalnog kurikulumu krajem osamdesetih i početkom devedesetih godina. U drugom dijelu analizira sadašnji engleski nacionalni kurikulum za povijest. U zaključku se osvrće na neka opća mjesta u razmišljanjima o ulozi nastave povijesti u školskom sustavu i obrazovanju mladih generacija.

Ključne riječi: nacionalni kurikulum, “velika tradicija”, “nova povijest”, *Schools Council History Project*, pedagoški diskurs, “velika povijesna debata”, diskurs omalovažavanja, *Key Stage(s)*, nastavni ciljevi, očekivana učenička postignuća.

Uvod

Nacionalni kurikulum za Englesku i Wales (*National Curriculum for England and Wales*) počeo se primjenjivati u školama 1991. godine, no njegovo oblikovanje i primjena nije prošla bez kontroverzi i diskusija. Istovremeno je pokušao podignuti standarde obrazovanja i osigurati jednake mogućnosti učenja za sve učenike, ali i ojačati središnju kontrolu nad obrazovanjem. Ovaj je slučaj poznat u europskim razmjerima, a svoj je odraz pronašao u političkim analizama razdoblja tačerizma, komparativnim studijama o europskim obrazovnim sustavima, u memoarima bivše britanske premijerke Margaret Thatcher, itd. Poznavaoce hrvatskih edukativnih prilika, kako prošlih tako i recentnih, sigurno neće začuditi da se u središtu tih kontroverzi našla upravo nastava povijesti. U tom su razdoblju učinjeni neki od najizravnijih pokušaja da se povijesni kurikulum u Engleskoj stavi pod državnu kontrolu, iako se istovremeno pokušavao postići i određeni stupanj konsenzusa između vlade i nastavnika.

Ovaj rad ima dva cilja: predstaviti povijest stvaranja engleskog Nacionalnog kurikulumu, te način na koji se osmišljavala i oblikovala edukativna politika u tom razdoblju, i predstaviti postojeći nacionalni kurikulum za povijest. S obzirom da je riječ o nastavi povijesti u prilično drugačijem edukativnom kontekstu od hrvatskoga, smatrala sam da će hrvatskim čitateljima biti zanimljivo upoznati se s

ovim primjerom, tim više što je upravo taj pristup nastavi povijesti posljednjih petnaestak godina stekao priličnu popularnost širom Europe, između ostalog i putem materijala koje promovira Vijeće Europe i EUROCLIO.

Prva dva poglavlja donose povijesni prikaz razvoja nastave povijesti u Engleskoj u 20. stoljeću te objašnjavaju okolnosti u kojima je oblikovan i mijenjan engleski nacionalni kurikulum. To je učinjeno na temelju dostupne literature, pri čemu je načinjen napor da se konzultira najnovija produkcija. Iako sam se u izradi koristila i drugom literaturom, treba naglasiti da ovaj rad ponajviše duguje izvrsnoj knjizi R. Phillipsa *History Teaching, Nationhood and the State*. Stoga su ova dva poglavlja i svojevrsni prikaz te knjige.

U trećem poglavlju analizira se najrecentnija varijanta nacionalnog kurikuluma za povijest, pri čemu treba naglasiti da se ovaj tekst bavi analizom engleskog kurikuluma jer Wales (čiji je kurikulum najslbličniji engleskome, uz snažniji naglasak na velškoj povijesti), Škotska i Sjeverna Irska imaju zasebne kurikulume. Jedan od ciljeva ovog poglavlja je i pomoći čitateljima u razumijevanju pojma nacionalnog kurikuluma i njegovih sastavnih elemenata, tj. sadržaja, ciljeva, primjene i evaluacije učeničkih znanja i sposobnosti. Stoga sam nastojala uključiti i opsežne citate te brojne primjere kako bih čitateljima približila razmišljanja britanskih edukativnih stručnjaka o nastavi povijesti te određene ključne elemente kurikuluma.

Kao što ćemo vidjeti, ovaj se primjer dotiče i nekih općih mjesta u nastavi povijesti, poput pitanja identiteta, kolektivne memorije, zajedničkog nasljeđa, multikulturalnosti, patriotizma, te epistemološke debate o prirodi povijesnih znanja. Također se bavi i didaktičko-metodičkim pristupom, te usredotočuje na dva pitanja: *kako poučavati povijest*, što se odnosi na metode poučavanja, te, možda još značajnije, *koju povijest poučavati i zašto*, što se odnosi na selekciju sadržaja i svrhu poučavanja povijesti. Na ova ću se pitanja ponovo vratiti u zaključku i pritom ponuditi neka vlastita razmišljanja o hrvatskoj nastavi povijesti u sadašnjem trenutku.

Oblikovanje dviju tradicija: “velika tradicija” i “nova povijest”

Sadržaj je bio uglavnom britanski ili, bolje rečeno, južnoengleski; Kelti samo što nisu poumimali od gladi, emigrirali ili se pobunili; Sjever tek što nije izumio tkalački stan ili rad u tvornici; strani svijet je bio zanimljiv tek kad je postao dijelom Britanskog Carstva; stranci su bili saveznici, što je od njih bilo veoma razumno, ili, s pravom, poraženi. Vještine – jesmo li uopće koristili tu riječ? – uglavnom su se sastojale od prisjećanja prihvaćenih činjenica o čuvenim mrtvim Englezima i prenosile se u veoma ekscentričnoj literarnoj formi dužeg ispitnog eseja. Bio je to naslijeđeni konsenzus, uglavnom utemeljen na skrivenim pretpostavkama. (J. Slater, *The Politics of History Teaching: A Humanity Dehumanized?*, citirano u Phillips, 1998)

Ova parodija sadržaja nastave povijesti u engleskim školama neposredno nakon Drugoga svjetskog rata ipak upućuje na ono što se u analizama često naziva "velikom tradicijom". Tim se terminom označava dominantan način poučavanja povijesti u britanskim školama tijekom većeg dijela 20. stoljeća, a neki istraživači pronalaze elemente njezina utjecaja i u oblikovanju nacionalnog kurikuluma početkom devedestih (Bage, 2000, Husbands *et al.*, 2003). Stvaranje Nacionalnog kurikuluma početkom 1990-ih bilo je u engleskom školstvu novost, jer se prevladavajuća tradicija u engleskim srednjim školama tijekom većeg dijela 20. stoljeća oslanjala na nemiješanje države u sadržaje poučavanja na nastavi povijesti. Naglašavala se nastavnička autonomija u odabiru povijesnih sadržaja i raznolikost prakse, te smatralo da se povijesni silabus treba temeljiti na interesima i inicijativi pojedinih nastavnika. Sukladno tome, nije bilo posebnih zahtjeva o tome što treba poučavati na satovima povijesti. Čak se smatralo

nepoželjnim da sve škole u nekoj regiji slijede isti silabus. Svaki nastavnik treba osmisлити i oblikovati vlastite planove, imajući na umu okolnosti u kojima se škola nalazi, njezin urbani ili ruralni okoliš, osoblja [...] te tema koje ga najviše privlače. (Priručnik Odbora za obrazovanje iz 1929. godine, citirano u Phillips, 1998)

Neki edukativni stručnjaci pronalaze objašnjenje za takav razvoj u naslijeđenom konsenzusu glede sadržaja, pedagoškog pristupa i svrhe nastave povijesti u školama (Husbands *et al.*, 2003). U smislu pedagogije, radilo se o pristupu u kojem nastavniku pripada didaktički aktivna uloga prenošenja povijesnih znanja, dok je učeniku uglavnom namijenjena pasivna uloga primanja i reprodukcije povijesnih činjenica. Kod dijela edukatora postojalo je mišljenje da je povijest prikladna samo za sposobnije učenike. Iako je bilo pojedinačnih pokušaja inovacije, nastava se temeljila na "hvatanju bilježaka i učenju napamet", kako je u svojoj čuvenoj kritici potkraj 60-ih godina naglasila M. Price. Nastava povijesti patila je od još dva nedostatka: nedostajala joj je koherentna teorija koja bi poslužila kao osnova poučavanja, te je trpjela zbog nedostatnog obrazovanja nastavnika na sveučilištu (Phillips, 1998). Sadržajno, prevladavala je kronološki organizirana engleska politička povijest izložena uglavnom poput velike pripovijesti o razvoju britanskih političkih i demokratskih institucija. Konačno, svoju je svrhu nastava povijesti pronalazila u oblikovanju "dobrih građana" (Phillips, 1998) utemeljenog na stjecanju "zajedničke nacionalne političke kulture" (Husbands *et al.*, 2003):

Središnja vlast nije se osjećala primoranom promicati kroz nastavu povijesti osjećaj građanstva ukorijenjenog na engleskom protestantizmu. U osnovi, to su za nju radili engleski nastavnici povijesti". (Phillips, 1998)

No, taj se “naslijeđeni konsenzus” (Phillips, 2000) počeo rastakati od 1960-ih godina nadalje. Na to je utjecalo više čimbenika: porast poslijeratne imigracije i sve veća kulturna raznolikost britanskog društva potaknula je škole na preispitivanje tradicionalnih silabusa; kurikulum koji stavlja Englesku u središte postao je u post-kolonijalnom razdoblju zastarjelim i irelevantnim; razvoj historiografije pomaknuo je socijalni fokus povijesti, pa ona više nije bila usredotočena na “velike muževe” i “povijest odozgo” kako smatra (Phillips, 2002). No, ono što je posebno izazvalo reakciju nastavnika bila je pojava novih predmeta u srednjim školama i razvoj integriranog kurikularnog pristupa što je potaknulo predodžbu da je mjesto predmeta povijesti u školama ugroženo. U svojem čuvenom članku iz 1968. godine *History in Danger* Mary Price je istaknula da mnogi nastavnici povijesti strahuju za budućnost svojeg predmeta koji sve više postaje integralnim dijelom socijalnih studija. Istaknula je da su istraživanja potvrdila kako povijest gubi popularnost u školama, te da mnogi učenici dovode u pitanje relevantnost predmeta čiji se silabus nije mijenjao od početka stoljeća, smatrajući ga “nekorisnim i dosadnim” (Price, 1968).

Takve su okolnosti potaknule Povijesno udruženje (*Historical Association*) da pokrene raspravu u prirodi školske povijesti, čiji je značaj bio u utjecaju koji imala na oblikovanje *pedagoškog diskursa* (Phillips, 1998) uoči nastanka Nacionalnog kurikuluma. Središnje mjesto u toj debati dobila je tzv. “nova povijest” sa svojim naglascima na “vještine”, “koncepte” i “stavove” (Counsell, 2000). “Nova povijest” je bila pod snažnim utjecajem teorija o dječjoj psihologiji (npr. Piaget, Vigotski, Bruner). Piagetove ideje i njihova usredotočenost na dijete pružile su nastavnicima povijesti nove metodičke mogućnosti. Istovremeno je njegova teorija o fazama intelektualnog razvoja od konkretnog do konceptualnog mišljenja – zbog svoje formalne podjele koja je poricala mogućnost shvaćanja složenijih koncepata u ranijoj dobi – za nastavnike povijesti predstavljala izazov. Upravo su u Velikoj Britaniji provedena neka istraživanja koja su pokazala da to prvenstveno ovisi o načinu na koji se te ideje poučavaju, a ne toliko o dobi učenika (Cooper, 2000, Phillips, 2002). Primjena Brunerove teorije o važnosti konceptualnog razumijevanja od najranije dobi bila je važna zbog stavljanja naglaska na metode, procese i vještine: da bi se razvijali na taj način, učenike je trebalo uvoditi u metodologiju rada povjesničara. Konačno, Bloomova taksonomija misaonih procesa potaknula je učitelje da “istražuju postojanje moguće hijerarhije vještina u povijesti” (Phillips, 1998) koja omogućava praćenje učeničkog napredovanja kroz 6 nivoa kognitivnog područja – znanja, razumijevanja, primjene, analize, sinteze i evaluacije.

Primjena edukativnih teorija u nastavi povijesti prouzročila je temeljitu rekonceptualizaciju predmeta. Kako naglašava Phillips (1998), razvoj teoretske baze predmeta omogućio učiteljima da naglase razliku između povijesti kao školskog predmeta i povijesti kao znanstvene discipline, te pojavu diskursa usredotočenog na relevantnost predmeta za učenike, a ne za profesionalne povjesničare. U središtu učenja i poučavanja bio je učenik, a ne nastavnik. Najznačajniji je bio naglasak na inovativnim načinima poučavanja te na kreativnoj ulozi učitelja ne samo u

oblikovanju nastavnih metoda već i u odabiru sadržaja. Odgovornost za oblikovanje i razvoj kurikuluma bila je na učitelju, pa se stoga 1970-e i 1980-e godine ponekad nazivaju i "zlatnim dobom" nastavničke autonomije.

Najdalekosežnije promjene odnosile su se razvoja dječjeg razumijevanja povijesti kao discipline, umjesto određene količine znanja:

Mnogi su učitelji povijesti počeli drugačije razmišljati o onome što predstavlja napredovanje učenika. Umjesto naglašavanja kumulativnog memoriranja određene količine činjenica, autori kurikuluma i istraživači su analizirali nova kognitivna područja za koja su bila tješnje povezana s praksom akademske discipline. (Counsell, 2000)

Godine 1972. pokrenut je izuzetno važan Projekt školske povijesti (*School Council History Project*) sa sjedištem u Sveučilištu u Leedsu, čiji je cilj bio razviti nove nastavne materijale, dati učiteljima poticaj za revitalizaciju vlastite prakse, te istražiti mogućnosti veće učeničke participacije u nastavi. Važno je napomenuti da se u okviru projekta organiziraju tradicionalne godišnje radionice početkom srpnja, a u njihovom su radu posljednjih nekoliko godina sudjelovali i hrvatski nastavnici povijesti. Dodatne informacije mogu se pronaći na web stranici <http://www.tasc.ac.uk/shp>.

Prema mnogim procjenama (Phillips 1998 i 2002, Harnett, 2000, Husbands *et al.*, 2003), projekt je bio od izuzetnog značaja za podizanje standarda nastave povijesti. Značio je svjesno promišljanje o svrsi i ciljevima poučavanja povijesti, pomogao nastavnicima u osmišljavanju razloga zašto nastava povijesti treba imati svoje mjesto u školskom kurikulumu, proširio sadržaje poučavanja i omogućio poučavanje o povijesti drugih zemalja i kultura, naglašavao potrebu postojanja ravnoteže između britanske, svjetske i lokalne povijesti, utemeljio nove načine ocjenjivanja. Naglašavao je da se povijest kao specifično znanje može u potpunosti razumjeti samo ako se kod učenika istovremeno razvijaju određene vještine, npr. sposobnost evaluacije izvora. Posebnu je pažnju polagao na definiranje povijesnih koncepata kao što su promjena, kontinuitet, kauzalnost, empatija, te kultiviranju različitih intelektualnih vještina poput logičkog, kritičkog i analitičkog mišljenja, formuliranja argumenata, razvoja jezičnih vještina. Naglašavao je raznolikost povijesti i povijesnih pristupa, a povijesni događaji i razdoblja odabirani su u određene svrhe: proučavanje određene povijesne pojave ili razvoja kroz duže vremensko razdoblje, npr. povijest medicine (*study in development*); detaljno proučavanje određenog razdoblja (*study in-depth*); razumijevanje suvremenih problema (*modern world study*); proučavanje određenog aspekta u lokalnoj sredini (*History around us*). Projekt je imao naročit značaj u oblikovanju mature (General Certificate of Secondary Education, GCSE) koja se u engleskim školama polaže u na kraju obaveznog razdoblja školovanja, u dobi od 16 godina.

Dakle, dok je:

velika tradicija” smještala u središte pedagogije učiteljevo stručno znanje, Projekt školske povijesti [...] je smještao ulogu učenika u razvoju znanja. [...] Istovremeno [...] sadržaj kurikuluma povijesti podvrgnut je radikalnom propitivanju [...] učenici su u razredu počeli istraživati povijest američkih Indijanaca, naroda Perua i Arktika. [...] Konačno, alternativna tradicija postavljala je pitanja o svrsi generiranja znanja u povijesti [...] Gdje je “velika tradicija” često uzimala svrhu učenja povijesti u školama zdravo za gotovo, pripadnici alternativne tradicije bili su kritičniji. Različiti projekti o razvoju kurikuluma istraživali su raznolika opravdanja za mjesto povijesti ili društvenih znanosti u školskom kurikulumu. (Husbands *et al.*, 2003: 11)

Istraživači također ističu neke probleme i zastranjivanja koje je sa sobom donio novi pristup nastavi povijesti. Problem je u određenoj mjeri predstavljalo zanemarivanje kronologije jer je “veći naglasak na vještine, konceptualno razumijevanje i prirodu povijesti kao discipline otežao obradu podjednake količine sadržaja”, dok su sadržaji bili previše fragmentarni i nedostajao im je kontinuitet (Stow, Haydn, 2000). Pojedini su nastavnici počeli tretirati povijesne sadržaje samo kao sredstvo za bavljenje konceptima i vještinama. No, ipak se čini da je do kraja 1980-ih postignuta ravnoteža pri čemu se

razumijevanje doživljavalo ključnim za istinsko povijesno znanje, a povijesno znanje – ispravno shvaćeno – kao *raison d’être* za razumijevanje discipline. (Lee *et al.*, 1996)

Neka istraživanja su pokazala da utjecaj “nove povijesti” i Projekta školske povijesti ne treba prenamaglavati, jer je većina nastavnika preferirala spoj između tradicionalne i nove prakse nego radikalnu izmjenu dotadašnje prakse (Phillips, 1998, Husbands *et al.*, 2003). Ipak su oboje imali direktan ili indirektan utjecaj na oblikovanje ciljeva inspektorata te odsjeka za povijest čak i u onim školama koje nisu bile direktno uključene u projekt, a u konačnici i na oblikovanje određenog *pedagoškog diskursa* o prirodi i svrsi nastave povijesti u školama koji je bio ukorijenjen u “ideji profesionalne autonomije u odabiru povijesnih sadržaja i donošenja odluka na lokalnoj razini” (Phillips, 1998). Ovakav razvoj omogućava i razumijevanje reakcije nastavnika povijesti nakon nametanja sadržaja koji je centralno propisan.

“Velika povijesna debata” i oblikovanje Nacionalnog kurikuluma za povijest

Margaret Thatcher je vodila mnoge povijesne bitke za ono što smatra britanskom budućnošću. No, rijetko koja je toliko značajna kao njezina sadašnja bitka za kontrolu nad vlastitom britanskom poviješću. [...] Uzmgone

li Predsjednica vlade promijeniti način na koji poučavamo povijest, uspjete promijeniti temeljna pravila za buduće generacije. To je velika nagrada. (*The Guardian*, 4. siječnja 1990., citirano u Phillips, 1998)

Posljednja četvrtina 20. stoljeća veoma je važno razdoblje u povijesti britanskog osnovnog i srednjeg školstva. Obilježio ga je intenzivni javni i politički interes za edukativna pitanja. Simbol tog razdoblja bio je Zakon o reformi obrazovanja (*Education Reform Act*) iz 1988. godine koji je pokrenuo temeljite promjene u tadašnjem načinu organizacije, upravljanja i kontrole nad školama.

Zanimljivo je da je raspravu o pitanjima obrazovanja zapravo pokrenuo laburistički premijer James Callaghan kada je u svojem čuvenom govoru u Ruskin Collegeu 1976. godine ustvrdio kako bi roditelji, gospodarstvo i središnja vlada trebali imati više upliva na oblikovanje školskog kurikulumu (Phillips, 2000). Ipak, prvi prijedlozi o oblikovanju središnjeg nacionalnog kurikulumu pojavili su se desetak godina kasnije, u siječnju 1987. godine, kada je tadašnji ministar obrazovanja Kenneth Baker službeno objavio namjeru vlade da nakon izbora uvede nacionalni kurikulum. Njegovo imenovanje bilo je jedan od ključnih momenata u oblikovanju torijevske obrazovne politike. Prema Phillipsu (1998), Baker je vjerovao u jaku centralizaciju i detaljno oblikovani kurikulum, u što je uspio uvjeriti i Margaret Thatcher koja je favorizirala minimalnu zajedničku jezgru. Predlagao se koncept obveznog, zakonom propisanog kurikulumu, što je bilo kontroverzno od samog početka jer je dijelom bilo utemeljeno na vjerovanju da su učitelji u 1960-ima i 1970-ima uživali preveliku autonomiju, posebice u kontroli nad kurikulumom. Mnogi su istraživači u ovoj edukativnoj politici vidjeli utjecaj ideologije Nove desnice (*the New Right*) te postavili pitanje u kojoj mjeri nacionalni kurikulum predstavlja državnu kontrolu nad školskim znanjem.

Phillips (1998, 2002) smatra da je Nova desnica, izgrađujući svoju ideologiju, pragmatično kombinirala neoliberalne i neokonzervativne elemente. Dok su neoliberali isticali pojedinca, slobodno tržište i natjecanje kao svoje glavne ideološke ciljeve, neokonzervativci su nasuprot tome stavljali naglasak na autoritet, disciplinu, hijerarhiju, naciju, obitelj, dužnost, tradicionalizam i snažnu vladu. Povezivalo ih je vjerovanje u snažnu državu koja je za prve bila sredstvo za stvaranje jake ekonomije, a za druge način da se osigura red i stabilnost kroz institucije poput obitelji i škole.

Neokonzervativni elementi unutar Nove desnice opravdavali su državnu intervenciju u obrazovanju potrebom suprotstavljanja edukativnom establišmentu kojim su dominirali učitelji, dok su u tzv. progresivnim metodama poučavanja vidjeli uzrok opadanja standarda obrazovanja. Smatrali su da je obrazovanje postalo iskvareno utjecajima modernog relativizma koji je propitivao ustaljene principe, vrijednosti i institucije. Tvrdili su da škole treba otvoriti tržištu te da njihov opstanak treba ovisiti o njihovoj sposobnosti da zadovolje svoje korisnike; zato ispitne rezultate treba objavljivati i tako omogućiti roditeljima da odaberu najbolje škole za svoju djecu. Pomoću brojnih udruga i grupa za pritisak razvili su snažnu aktivnost u medijima i pomaknuli stručna pitanja o obrazovanju iz profesionalne u javnu domenu. Svojim

su istupima oblikovali ono što su neki britanski istraživači (Ball) nazvali *diskursom omalovažavanja* koji je obilježilo stalno naglašavanje krize u obrazovanju.

Povijest je postala naročito kontroverznim predmetom uoči i tijekom oblikovanja Nacionalnog kurikulumu. Između pristaša Nove desnice i “nove povijesti” razvila se žustra debata u kojoj je se manifestirale tenzije između dvaju diskursa. No, Lee *et al.* (1996) upozoravaju da je način na koji je javna debata o povijesti u Nacionalnom kurikulumu tretirala školsku povijest kao arenu u kojoj se međusobno bore različite suprotstavljene političke ideologije značio znatno iskrivljavanje u odnosu na razvoj u školama gdje je rasprava bila prvenstveno usredotočena na jačanje povijesti kao predmeta.

Prema Phillipsu (1998, 2002), temeljna obilježja *diskursa omalovažavanja* Nove desnice bile su tvrdnje o zanemarivanju nacionalne povijesti, pretjeranom isticanju vještina nauštrb stjecanja znanja, te o relativizmu koji nudi pristup utemeljen na poučavanju prirode izvora i interpretacija, a zanemaruje osnove povijesti, tj. potragu za istinskim znanjem. Razne neokonzervativne grupe proizvele su niz tekstova o nastavi povijesti u kojima se tvrdilo da zbog zanemarivanja povijesnog znanja, a naročito nacionalne povijesti, generacije učenika odrastaju povijesno i kulturno nepismene, što dovodi do “gubitka zajedničkog nasljeđa”. Smatrali su da proučavanje nacionalne povijesti “treba razvijati ponos ili duboko poštovanje i napadali su one učitelje koji su vjerovali da takvo poučavanje britanske povijesti ima nacionalistički potencijal” (Phillips, 1998). Multikulturalizam su doživljavali kao negaciju i prijetnju identitetu. Povijest se ne bi trebala baviti objašnjavanjem modernog svijeta već se poučavati zbog sebe same, a jedan od njezinih glavnih prioriteta treba biti “potraga za istinom”.

No, jedan od najvažnijih razloga napada na Projekt školske povijesti bilo je njegovo navodno zanemarivanje stjecanja povijesnog znanja. Pritom se tvrdilo da je poučavanje povjesničarskih vještina preteško i prezahtjevno za učenike, te da poučavanje “konceptata”, “ključnih ideja” i “velikih tema” ide nauštrb “naracije”, “kronologije” i “same prošlosti” (Phillips, 1998). Rasprava je dobila svoj snažni odjek u medijima, no način na koji se prikazivala često je stvarao pojednostavljenu sliku o kompleksnim pitanjima. To se naročito očitovalo u stvaranju umjetne polarizacije između poučavanja “vještina” nasuprot poučavanju “činjenica”, kao međusobno suprotstavljenih faktora u određivanju ciljeva nastave povijesti. Tu su “zbunjujuću dihotomiju” (Counsell, 2000) odbacivali ponajviše upravo nastavnici ističući da su sadržaji i vještine međusobno povezani jer se povijesne vještine i konceptualno razumijevanje ne mogu se efikasno usvojiti ako se ne odnose na određeni sadržaj koji je učenicima zanimljiv te koji ima neku vezu s njihovim životima.

Negativni argument protiv aktivnog pristupa poučavanju u osnovnoškolskoj povijesti [...] jest shvaćanje da su mlađa djeca nesposobna koristiti dokaze na koristan način. Takav rad, tvrdi se, zahtijeva mnogo iskustva, vještina i znanja; stoga ga je sasvim ispravno ostaviti za sveučilišni nivo. Smatram da taj argument pokazuje slabo razumijevanje prirode i svrhe osnovnoškolskog obrazovanja. Na kraju krajeva, nitko ne očekuje da učenici na satu prirode i društva u osnovnoj školi naprave velika

otkrića iz nuklearne fizike, no ipak smatramo našom dužnošću poučiti učenike znanstvenoj metodi i očekivati od njih da provedu eksperimente. [...] Vještine koje zahtijeva povijesno istraživanje u osnovnoj školi su životne vještine: promatranje, razlikovanje, vaganje gledišta, logika, i iznad svega sposobnost da se prepozna naša zajednička ljudska narav koja se manifestira u bezbrojnim oblicima življenja za koja su ljudska bića sposobna. [...] Nema boljeg načina da se nauče te vještine od kritičkog proučavanja povijesti. Posljednji, no nikako ne i najmanje važan argument za istraživački pristup osnovnoškolskoj povijesti jest i taj da ga većina djece smatra zabavnijim i poticajnijim od pukog učenja činjenica. (Andreetti, 1993)

* * *

Oblikovanje Nacionalnog kurikulumu za povijest, koje se odvijalo između 1989. i 1991. godine, prošlo je kroz kompliciranu proceduru. U siječnju 1989. imenovana je Radna grupa za povijest (*The National Curriculum History Working Group*) koja je trebala oblikovati prijedlog kurikulumu predmeta unutar nacionalnog kurikulumu. Na temelju tih prijedloga i dodatnih konzultacija ministar obrazovanja je trebao donijeti zakonske odredbe za pojedini predmet. Radna grupa je radila pod pretpostavkama da će povijest biti obvezni predmet tijekom cjelokupnog obveznog obrazovanja (od 5 do 16 godina).

Radna grupa za povijest radila je pod znatnim pritiskom. Trebala je pomiriti sukobljena gledanja na svrhu i ciljeve nastave povijesti. Njezin Privremeni izvještaj izazvao je veliku pozornost tiska te, prema nekim tvrdnjama, i same premijerke Margaret Thatcher. Novi ministar John MacGregor je zatražio dopunu prijedloga tako da se poveća prisutnost nacionalne povijesti te stavi veći naglasak na kronologiju i stjecanje povijesnog znanja.

Konačni izvještaj je dovršen potkraj 1989. godine i bio je politički kompromis koji je nastojao pomiriti različite pretpostavke dviju tradicija i držati ih "u kreativnoj tenziji" (Andreetti, 1993, Lee *et al.*, 1996, Phillips, 1998, Husbands *et al.*, 2003). Njegovi su se autori oduprli snažnom pritisku da u ciljeve ocjenjivanja uključe popis činjenica koje bi učenici trebali znati. Propisani sadržaj nastavnih tema bio je ograničen na jednu stranicu, iako je istovremeno bio znatno detaljnije razrađen u neobvezujućim smjernicama. Ipak, Phillips (2002) smatra da je njegov tekst definirao povijest kao kultivaciju povijesnih vještina i kao akumulaciju povijesnih znanja, dok je povijesno znanje definirao prvenstveno kao razumijevanje, a ne usvajanje faktografije. Specificirao je niz ciljeva nastave povijesti koji su ostali relevantni i nakon njegove revizije 1995. godine. Nastojao je uspostaviti ravnotežu između britanske, europske i svjetske povijesti te, naglašavajući "različite interpretacije, kulturnu i ideološku heterogenost, zapravo predstavljao izazov tačerijskom gledanju na povijest" (Phillips, 1998).

Zbog toga ne čudi da je izazvao kritike Nove desnice, a poznata rečenica iz govora Margaret Thatcher u parlamentu – *Children should learn the great landmarks of British history* – dospjela je na naslovnice novina. Tisak je posvetio osobitu

pozornost pitanju "činjenica" koje je postalo središnjim pitanjem u prihvatanju ili odbacivanju Konačnog izvještaja. Izvještaj je upućen na dodatne konzultacije, nakon čega je povećan udio britanske povijesti te stavljen veći naglasak na ocjenjivanje činjeničnog znanja. U svojoj knjizi Phillips (1998) spominje "kontroverzne intervencije u debatu ministra obrazovanja Kennetha Clarka" (Clarke je zamijenio MacGregora početkom 1991. godine). Ipak smatra da je, usprkos promjenama, zadržana bit originalnog prijedloga povijesnog znanja kao razumijevanja povijesti.

No, rasprava o činjenicama imala je svoju dublju pozadinu. Radilo se, zapravo, o selekciji činjenica, te o tome tko će ih i prema kojim kriterijima odabirati, što je bilo u direktnoj vezi s pitanjima vrijednosti koje se prenose kroz nastavu povijesti:

Sadržaj povijesti je, po definiciji, toliko opsežan da zahtjeva proces selekcije. Ako prihvatimo da je povijest predmet koji je obilježen vrijednostima onda pitanje selekcije postaje akutno, posebice u razdobljima promjena i nesigurnosti. Vjerojatno postaje još prijeponije kada Država – kroz imenovana tijela – intervenira kako bi utjecala na proces selekcije." (Phillips, 2002)

S obzirom na tradiciju nemiješanja središnjih vlasti u sadržaje poučavanja, o čemu je bilo riječi u prvom poglavlju, mnogi su smatrali da bi odluku o njihovu odabiru zapravo trebalo prepustiti školama ili pojedinačnim nastavnicima. Nadalje, postavilo se pitanje u kojoj će mjeri odabir činjenica u nacionalnom kurikulumu odražavati kulturne vrijednosti suvremenog britanskog multikulturalnog društva:

Bilo to dobro ili loše, današnja Britanija je veoma različita od one prije rata i trebamo nove elemente iz naše prošlosti koji će nam pomoći da je razumijemo. [...] Naravno, britanska nacija je uvijek bila veoma raznovrsna i sadržavala je raznolike etničke, vjerske i klasne skupine. No, njezina je raznolikost danas mnogo vidljivija, djelomice i zbog toga što su manjinske skupine znatno brojnije [...] Naša je nacija danas jasno multikulturalna sa zajedničkim nasljeđem koje crpi iz različitih dijelova svijeta. [...] Postoje argumenti za uključivanje mnogih drugih elemenata koji nisu prisutni u tradicionalnoj britanskoj povijesti u našu novu nacionalnu priču. Na nesreću, nikad neće biti dovoljno vremena da ih sve poučavamo u školama. U očima mnogih učitelja kurikulum je već uvelike pretrpan i zato se mora vršiti znatna selekcija. Podjednako je nesretno što se mišljenje Margaret Thatcher izrečeno u parlamentu da postoje određeni 'međaši' u britanskoj povijesti o kojima bismo se svi mogli složiti, pokazalo netočnim. Stručnjaci [...] su se sporili i još uvijek se žestoko spore o tome što treba ući u kurikulum, a što ne. [...] Da zaključimo, ako imate povijest 'utemeljenu na činjenicama', imamo stvaran problem odlučiti koje su to činjenice i tko će ih odabrati. (Andreotti, 1993)

Prvi Nacionalni kurikulum za povijest ušao je u školsku uporabu u rujnu 1991. godine. Sadržaj je bio specificiran kroz programe učenja u pojedinom ciklusu školovanja. Unutar svakog ciklusa sadržaje je trebalo organizirati kronološki. Postojala je zajednička jezgra britanske povijesti te opcionalne teme iz europske i svjetske povijesti. Povijesna znanja, vještine i koncepti bili su definirani u tri skupine očekivanih učeničkih dostignuća (*attainment targets*): *Znanje i razumijevanje povijesti*, *Povijesne interpretacije*, *Uporaba povijesnih izvora*. Za svaku od njih je definirano je 10 nivoa ocjenjivanja koji su detaljno opisani.

Reakcije učitelja bile su dvojake: dok je s jedne strane postojala jasna potpora općim ciljevima, izražavana je zabrinutost zbog kompliciranog načina ocjenjivanja te selekcije i količine propisanog sadržaja i implikacije za nastavničku autonomiju. Naročito su nezadovoljstvo izražavali razbijanjem cjelovitosti predmeta na tri *attainment targets*, što je prema nekim mišljenjima, prijetilo uništavanjem koherentnosti predmeta (Murray, 1999).

Bage (2000) spominje različite reakcije nastavnika u osnovnoj školi na uvođenje nacionalnog kurikuluma: *prihvatanje* promjena i prilagođavanje nastavne prakse zahtjevima Nacionalnog kurikuluma, bilo zato što ih se smatra poželjnim, bilo zbog osjećaja demoralizacije i otuđenja; *uključivanje* promjena u postojeću praksu, tako da se postojeće metode prilagođavaju, a ne mijenjaju; *aktivna kontrola* nad promjenama, tako da se na njih reagira na kreativan, ali selektivan način; *otpor* promjenama. Nastavnici su se žalili da ih pretrpanost gradivom tjera na "trčanje kroz povijesna razdoblja" i ne ostavlja dovoljno vremena za dubinsku obradu pojedinih tema. Phillips (2002) smatra da je upravo zbog toga prva verzija Nacionalnog kurikuluma doživjela neuspjeh. Osim toga, povijest je u prvobitnom prijedlogu trebala biti obvezan predmet za sve učenike od 5 do 16 godina, no uoči samog objavljivanja Nacionalnog kurikuluma unesene su promjene kojima je povijest postala izborni predmet nakon 14. godine.

Ipak, različiti autori naglašavaju inovativne elemente Nacionalnog kurikuluma iz 1991. godine. McAleavy (2000) smatra da je "jedan od njegovih najinovativnijih elemenata bio zahtjev da se učenike poučava o interpretacijama u povijesti", kao zaštitu od mogućih političkih zlouporaba tog predmeta. Harnett (2000) tvrdi da je u znatnoj mjeri ojačao prisutnost povijesti kao zasebnog predmeta u osnovnoj školi (5-11 godina), te pružao više mogućnosti za proučavanje povijesti drugih zemalja u drugom ciklusu obrazovanja (7-11 godina), nego primjerice reformirani prijedlog iz 1995. godine. Neki smatraju dobrodošlim i veći naglasak na kronologiju:

Iako povijesni kurikulum od 5. do 16. godine nije bio rigidno kronološki, u praksi su učenici [...] proučavali britansku povijest od 1066. godine do 20. stoljeća. Javna kontroverza o datumima koje bi učenici trebali poznavati zamaglila je činjenicu da je kronologija nešto više od pamćenja datuma, a dječje razumijevanje vremena nešto više od kronologije. (Stow, Haydn, 2000)

Kada je 1991. godine John Major zamijenio Margaret Thatcher, dogodio se i zaokret u obrazovnoj politici koji je obilježio niz novih imenovanja. Phillips (1998) tvrdi da su tada pripadnici Nove desnice dobili važnu ulogu u obrazovnoj politici i mogućnost proizvodnje obrazovnih dokumenata. Pritisak je prvenstveno bio usmjeren na Vijeće za školsko ispitivanje i ocjenjivanje (*Schools Examination and Assessment Council*) kako bi se reformiralo ocjenjivanje u skladu s tradicionalnijim pristupom, tj. naglasilo provjeravanje učeničkog poznavanja činjenica i datuma. U travnju 1992. godine je John Patten zamijenio Kennetha Clarkea na mjestu ministra obrazovanja. U tom je razdoblju Major direktno intervenirao u povijesnoj debati, tvrdeći da je “vlada uključena u borbu protiv podmuklih napada na književnost i povijest u našim školama”, a pod sloganom da se nastava povijesti treba “vratiti svojim temeljima” (Phillips, 1998, Bage, 2000). Vlada se, kako tvrdi Phillips (1998, 2002), suočila s masovnim nastavničkim nezadovoljstvom zbog načina testiranja, što je 1993. godine skoro rezultiralo bojkotom testova na nacionalnoj razini.

Zbog toga je najavljena revizija Nacionalnog kurikulumu koju je 1993-4. godine vodio Sir Ron Dearing. Dearingovu reviziju je naročito dobro dočekala nastavnička profesija, pogotovo kada se uzmu u obzir profesionalne teškoće i pritisci kojima su bili izloženi u prvim godinama primjene Nacionalnog kurikulumu. No, ni ova promjena nije prošla bez kontroverzi i velikog publiciteta u tisku. Naročito su rad grupe za povijest obilježile međusobne optužbe i sukobi. To je djelomično bila i posljedica njezina sastava, jer su je sačinjavali, kako su to mediji voljeli pojednostaviti, “tradicionalisti” i “progresivisti”. Sukob se najviše vodio oko udjela britanske povijesti u kurikulumu, jer su neki članovi radne grupe smatrali da treba biti znatno veći nego što je predviđeno. U tisku su se pojavili napisi u kojima se nabrajalo što je sve izostavljeno iz prijedloga revidiranog kurikulumu, uz tvrdnje da se nacionalna povijest neće pravilno poučavati. Objavljivanje nacrtu prijedloga u svibnju 1994. godine pokazalo je da su novinski natpisi bili pretjerani jer, iako neki sadržaji nisu izrijekom spomenuti, novi prijedlog kurikulumu za povijest nije isključivao njihovo poučavanje (Phillips, 1998).

Za razliku od prvog dokumenta koji je imao više od 80 stranica (od čega je doduše velik broj otpadao na neobvezujuće smjernice), novi je sažet na 13 stranica. Uvedeno je pet ključnih elemenata (*key elements*) – *Kronološko razumijevanje, Znanje i razumijevanje događaja, ljudi i promjena u prošlosti, Povijesna interpretacija, Povijesno istraživanje, Organizacija i komunikacija* – koji razjašnjavaju ideju koja prožima školsku povijest (o tome više u trećem poglavlju). Smanjena je količina propisujućeg sadržaja, te je pojednostavljeno je vrednovanje učeničkih dostignuća: dotadašnje tri skupine očekivanih učeničkih dostignuća (*attainment targets*) objedinjene su u jednu, a broj nivoa ocjenjivanja smanjen s deset na osam. Neki autori smatraju da je revidirani Nacionalni kurikulum donio nekoliko važnih i pozitivnih promjena:

One uključuju veći naglasak na kronologiju, posvećivanje veće pozornosti povijesnom istraživanju kroz uporabu izvora, potvrdu vještina komunikacije i organizacije. Sve je to više nego dobrodošlo. [...] Zatim, tu je [...] nešto novo no podjednako dobrodošlo zbog mogućnosti koje otvara nastavnicima. To je poučavanje učenika da procjenjuju značenje glavnih događaja, ljudi i promjena o kojima uče. [...] Kad se učenici više ne budu prisjećali određenih detalja, upravo razumijevanje koje proizlazi iz zaključaka o značaju događaja, ljudi i događaja oblikuje eventualnu edukativnu vrijednost. (Hunt, 2000)

Phillips (1998) smatra da je revidirani kurikulum za povijest stavio veći naglasak na usvajanje znanja, ali i na veće povezivanje vještina, znanja i razumijevanja. U središtu definicije onoga što sačinjava povijesno znanje je i nadalje ideja o povijesnom razumijevanju. Prijedlog je također naglašavao potrebu za kultiviranjem povijesnih vještina kao bitnog sredstva razumijevanja prošlosti. Nastojao je održati ravnotežu između britanske povijesti s jedne strane te europske i svjetske povijesti s druge strane (50:50); učinivši potonje obveznim elementom kurikulumata potvrdio je potrebu da učenici steknu bolje razumijevanje “drugoga”. Ipak je “razumijevanje drugoga” ostaje i nadalje slaba točka obrazovanja (no, ne samo u Engleskoj!), s obzirom da izvještaji Ureda za obrazovne standarde (Office for Standards in Education) redovito ističu da multikulturalna obilježja još uvijek nisu u dovoljnoj mjeri prisutna u obrazovanju učenika (Grosvenor, 2000). Tako se, primjerice, ističe da “manje od polovice škola primjenjuju zadovoljavajući pozornost etničkoj, kulturnoj i socijalnoj raznovrsnosti društva koja proučavaju” (izvještaj iz 1993), ili da je “u mnogim školama svijest o doprinosu drugih kultura britanskom multikulturalnom društvu preniska (izvještaj iz 1997).

Konačni izvještaj ušao je u profesionalnu praksu u rujnu 1995. godine i činilo se da je time konačno okončana “velika povijesna debata”. Preskriptivnost programa je dodatno reducirana u reviziji iz 2000. godine, što je nastavnicima omogućilo “veću kreativnost i fleksibilnost u planiranju” (Husbands *et al.*, 2003). Analize sadašnjeg programa pokazuju da on, iako u bitno reduciranim i znatno manje propisanim obliku, i dalje uvelike slijedi prvobitni model koji je 1990. godine predložila Radna grupa za povijest.

No, čini se da se nastava povijesti u Engleskoj suočava se s novim pitanjima. Nakon uvođenja Nacionalne strategije 1998. godine koja naglašava čitanje i pismenost, matematiku, znanost te primjenu informacijske i komunikacijske tehnologije, reduciran je status ostalih temeljnih predmeta što je dovelo do ograničavanja broja sati. Tako je i broj sati za povijest na prva dva stupnja osnovnog školovanja (5-11 godina) smanjen, čemu treba pridodati i izbornost na 4. stupnju (14-19 godina). Jedino je na 3. stupnju (11-14 godina) povijest kao predmet ostala snažno prisutna. Broj učenika koji odabiru povijest za maturu u razdoblju od 1989. do 2002. pao za 10 posto (Husbands *et al.*, 2003), jer “većina učenika još uvijek smatra povijest na

GCSE-u prezahtevnom” (Counsell, 2000). Tako se čini da debata o nastavi povijesti i njezinu mjestu u školskom sustavu i značaju za obrazovanje učenika nikad u potpunosti nije okončana, već se samo usredotočuje na nova pitanja:

Bit je u tome da smo se sada odmaknuli od sterilne rasprave o vještina nama nasuprot znanju. Trebali bismo iskoristiti mogućnost ponovne uspostave cjelovitosti predmeta nakon seciranja koje se dogodilo u prvom Nacionalnom kurikulumu. Trebali bismo ponovo uspostaviti dubinsko proučavanje tema nakon trčanja kroz britansku povijest [...] Dosegli smo stupanj u kojem smo postali svjesni ne samo vještina koje su uključene u poučavanje povijesti već i načina na koji se povijesno znanje konstruira u *narativna objašnjenja*. Učenici trebaju shvatiti smisao povijesti u smislu svojih vlastitih predodžbi o njezinu značenju; njihovih vlastitih priča utemeljenih na dokazima. (Murray, 1999)

Nacionalni kurikulum iz povijesti za Englesku

Nacionalni kurikulum leži u srcu naše politike za podizanjem standarda. Određuje jasno, puno i zakonsko pravo svih učenika na učenje. Određuje sadržaj koji će se poučavati, te ciljana učenička postignuća u učenju. Također određuje kako će se uspjeh učenika ocjenjivati i bilježiti. Efikasni Nacionalni kurikulum stoga omogućava učiteljima, učenicima, roditeljima, poslodavcima i široj zajednici jasno razumijevanje vještina i znanja koje mladi ljudi trebaju steći u školi. Omogućava školama da izađu u susret individualnim potrebama učenja pojedinih učenika te da razviju distinktivni karakter i etos ukorijenjen u njihovim lokalnim zajednicama. Konačno, pruža okvir unutar kojeg svi partneri u obrazovanju mogu podupirati/poticati mlade ljude na putu prema daljnjem učenju. (The National Curriculum for England: History, 1999)

Opće smjernice

Prema Nacionalnom kurikulumu, obvezno obrazovanje u Engleskoj obuhvaća učenike u dobi od 5 do 16 godina. Podijeljeno je u četiri ciklusa (*Key Stages*): *Key Stage 1* (5-7 godina) i *Key Stage 2* (7-11 godina) su dio osnovnog obrazovanja (*primary school*), a *Key Stage 3* (11-14 godina) i *Key Stage 4* (14-16 godina) dio srednjoškolskog obrazovanja (*secondary school*). S *Key Stage 4* završava obvezno obrazovanje, ali ga učenici mogu nastaviti u školama i koledžima (Further Education colleges). Postoje i drugačiji oblici obrazovanja poput *middle school*, *grammar school system* itd.

Predmeti u Nacionalnom kurikulumu se dijele na središnje predmete (*core subjects*) koje čine engleski jezik, matematika i znanost, te temeljne predmete (*foundation subjects*) kojima pripada i povijest. Obje vrste predmeta mogu biti obvezne u pojedinim ciklusima školovanja. Povijest je zaseban predmet u svim ciklusima, a obavezan je u prva tri; u četvrtom ciklusu je izborni predmet.

Nacionalni kurikulum određuje za svaki ciklus *ciljeve* i *sadržaje* učenja koji su temelj za planiranje, te očekivana dostignuća (*attainment targets*) koja učenici trebaju ostvariti tijekom školovanja u pojedinom predmetu. Također određuje kako će se uspjeh učenika ocjenjivati i bilježiti. Od učitelja se očekuje da procjenjuju učenička dostignuća na kraju pojedinog stupnja na temelju nivoa učeničkih dostignuća (*levels of attainment*); opisi pojedinih nivoa pritom služe kao orijentacija za određivanje njihova napredovanja.

Povijest je definirana kao predmet koji potiče učeničku radoznalost o prošlosti Britanije i šireg svijeta te omogućava učenicima da razmatraju kakva su bila prošla društva i kako prošlost utječe na sadašnjost. Učenici razvijaju kronološki okvir za svoje znanje o značajnim događajima i ljudima. Uviđaju raznovrsnost ljudskih iskustava i razvijaju razumijevanje o sebi kao pojedincima i članovima društva. Znanja i vještine koja stječu mogu utjecati na njihove odluke o osobnim izborima, stavovima i vrijednostima. Dok pronalaze i ispituju dokaze, stvaraju vlastite zaključke i argumentiraju svoje stavove, učenici stječu vještine koje se cijene u životu odraslih ljudi.

Učitelji trebaju svoju nastavu trebaju planirati na temelju programa te potreba i sposobnosti učenika. Dužni su izvještavati roditelje o učeničkom napretku, te određivati ciljeve za učenike koji postižu ispodprosječne rezultate. Prilikom planiranja, učitelji i škole trebaju uzeti u obzir opće zahtjeve poučavanja koji se primjenjuju u svim programima:

- stvaranje efikasnih mogućnosti učenja za *sve* učenike (inkluzija) s obzirom na njihove različite potrebe (npr. učenici s posebnim potrebama, tjelesnim ograničenjima, učenici kojima engleski nije materinji jezik),
- u svim predmetima treba poučavati učenike kako da se pravilno i precizno izražavati, što uključuje pisanje, govorenje, slušanje i čitanje,
- u svim predmetima treba upotrebljavati informacijsku i komunikacijsku tehnologiju,
- učenike treba poučavati o zdravlju i sigurnosti.

Kroz nastavu svih predmeta, pa tako i povijesti, učitelji trebaju:

- poticati učenički duhovni, moralni, socijalni i kulturni razvoj,
- promovirati građanski odgoj,
- poticati razvoj ključnih vještina: komunikacije, primjene brojaka, uporabu informacijske tehnologije, suradništvo (rad u manjim grupama), unaprjeđivanja vlastitog učenja i iskazivanja rezultata, rješavanja problema,

- poticati razvoj misaonih vještina poput vještine procesuiranja informacija, razmišljanja, istraživanja, kreativnog mišljenja evaluacije,
- promovirati ostale aspekte kurikuluma: razumijevanje ekonomskih faktora koji utječu na život ljudi i razvoj društva, poduzetništvo i poduzetničke vrline, obrazovanje za održivi razvoj.

Ciljevi predmeta

Ciljevi predmeta navode se kao znanja, vještine i razumijevanje (*knowledge, skills and understanding*) koji učenici trebaju usvojiti u pojedinom ciklusu (*Key Stage*). Za *Key stages 1-3* ciljevi su podijeljeni u pet istih kategorija (*key elements*), no u svakom se ciklusu povećava stupanj zahtjevnosti. Što se, dakle, očekuje od učenika u svakoj od pet kategorija na pojedinom stupnju?

Tablica 1

Znanje, vještine i razumijevanje (<i>Knowledge, skills and understanding</i>)	
1. Kronološko razumijevanje	<p>KS1: 1. poredati događaje i predmete kronološkim redom, 2. upotrebljavati uobičajene riječi i fraze koje se odnose na tijek vremena (npr. prije, poslije, prije mnogo vremena, prošlost)</p> <p>KS2: 1. smjestiti događaje, ljude i promjene u ispravna vremenska razdoblja, 2. upotrebljavati datume i vokabular koji se odnosi na tijek vremena (npr. drevno, moderno, prije Krista, poslije Krista, stoljeće, desetljeće)</p> <p>KS3: prepoznati i ispravno upotrebljavati datume, vokabular i konvencije koje opisuju povijesna razdoblja i tijek vremena</p>
2. Znanje i razumijevanje događaja, ljudi i promjena u prošlosti	<p>KS1: 1. prepoznati zašto su ljudi činili određene stvari, te uzroke i posljedice događaja, 2. identificirati razlike u načinu života u različitim razdobljima</p> <p>KS2: 1. učiti o karakterističnim obilježjima proučavanih razdoblja i društava, 2. učiti o socijalnoj, kulturnoj, vjerskoj i etničkoj raznolikosti proučavanih društava, 3. identificirati i opisati razloge i rezultate povijesnih događaja, situacija i promjena u proučavanim razdobljima, 4. opisati i povezati glavne događaje, situacije i promjene unutar razdoblja i kroz različita razdoblja i društva</p> <p>KS3: 1. opisivati i analizirati odnos između karakterističnih obilježja proučavanih razdoblja i društava, 2. učiti o socijalnoj, kulturnoj, vjerskoj i etničkoj raznolikosti proučavanih društava u Britaniji i svijetu, 3. analizirati i objašnjavati razloge i rezultate povijesnih događaja, situacija i promjena u proučavanim razdobljima, 4. identificirati trendove unutar jednog i kroz različita razdoblja, te veze između lokalne, britanske, europske i svjetske povijesti, 5. razmatrati značenje glavnih događaja, ljudi i promjena koje se proučavaju</p>

3. Povijesna interpretacija	<p>KS1: učenike treba poučavati da identificiraju različite načine na koje se prošlost prikazuje</p> <p>KS2: prepoznati da se prošlost prikazuje i interpretira na različite načine, te obrazložiti zašto je to tako</p> <p>KS3: 1. kako i zašto se povijesni događaji, ljudi, situacije i promjene interpretiraju na različite načine, 2. evaluirati interpretacije</p>
4. Povijesno istraživanje	<p>KS1: 1. saznati o prošlosti iz raznih izvora informacija (npr. priče, očevici, slike i fotografije, predmeti, građevine, muzeji, galerije, nalazišta, Internet), 2. postavljati i odgovarati na pitanja o prošlosti</p> <p>KS2: 1. saznati o proučavanom događajima, ljudima i promjenama na temelju odgovarajućih i raznolikih izvora informacija (npr. dokumenti, tiskani izvori, CD-ROMovi, baze podataka, slike i fotografije, glazba, predmeti, povijesne građevine, posjeti muzejima, galerijama, nalazištima), 2. postavljati pitanja o prošlosti, odabirati i bilježiti informacije relevantne za predmet istraživanja</p> <p>KS3: 1. identificirati, odabirati i upotrebljavati raznolike i odgovarajuće izvore informacija (oralna svjedočanstva, dokumenti, tiskani izvori, mediji, predmeti, slike, fotografije, glazba, muzeji, zgrade, povijesni lokaliteti, izvori temeljeni na informacijskoj i komunikacijskoj tehnologiji) kao temelj za neovisna povijesna istraživanja, 2. evaluirati izvore koji se upotrebljavaju, odabirati i bilježiti informacije relevantne za istraživanje, te donositi zaključke</p>
5. Organizacija i komunikacija	<p>KS1: odabirati iz svojeg znanja o prošlosti i prenositi to znanje na različite načine (npr. govor, pisanje, uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije)</p> <p>KS2: 1. prisjetiti se, odabirati i organizirati povijesne informacije, 2. upotrebljavati datume i povijesni vokabular za opisivanje proučavanih razdoblja, 3. prenositi svoje znanje i razumijevanje povijesti koristeći različite načine (npr. crtanje, pisanje, uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije)</p> <p>KS3: 1. prisjetiti se, odabirati i izdvojiti bitne informacije, 2. točno odabirati i upotrebljavati kronološke konvencije i povijesni vokabular koji odgovara proučavanom razdoblju u svrhu organiziranja povijesnih informacija, 3. prenositi svoje znanje i razumijevanje povijesti koristeći razne tehnike, što uključuje govorni jezik, strukturirane naracije, proširena objašnjenja i uporabu informacijske i komunikacijske tehnologije</p>

Sadržaji

Za razliku od prilično detaljno definiranih ciljeva, sadržaji (*Breadth of study*) se u Nacionalnom kurikulumu navode na vrlo općenitoj razini (tablica). Iako se za svaku temu navode i primjeri, izričito se naglašava da oni nisu obvezujući za nastavnike. U pojedinim slučajevima nastavnicima se omogućava da odaberu između dvije ili više tema koje će poučavati u razredu. To im ostavlja prilično veliku slobodu, no ipak manju nego prije uvođenja Nacionalnog kurikuluma 1991. godine, te manju nego, primjerice,

u škotskom kurikulumu. Tjedna i godišnja satnica se ne određuje na nivou Nacionalnog kurikuluma, već na nivou škola. Sadržaji su definirani za *Key Stage 1-3*. Za *Key Stage 4* ne postoji propisani program, s obzirom da je na tom nivou povijest izborni predmet.

Tablica 2

	Popis obveznih sadržaja (Breadth of Study)
Key Stage 1	<p>Područja o kojima treba poučavati učenike</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promjene u vlastitom životu i životu vlastite obitelji ili drugih ljudi koji žive u neposrednom okolišu • Život ljudi koji su živjeli na lokalnom području ili drugdje u Britaniji u daljoj prošlosti • Životi značajnih muškaraca, žena i djece iz britanske ili svjetske povijesti (npr. umjetnici, inženjeri, istraživači, izumitelji, vladari, sveci, znanstvenici) • Prošli događaji iz britanske ili svjetske povijesti (npr. <i>Gunpowder Plot</i>, Olimpijske igre, obljetnice).
Key Stage 2	<p>Tijekom 4 godine, učenici trebaju proučiti minimalno šest tema: jednu iz lokalne povijesti, tri iz britanske povijesti, jednu iz europske te jednu iz svjetske povijesti. Posebno se ističe stavljanje britanske povijesti u europski i svjetski kontekst te, tamo gdje je to prikladno, poučavanje o određenim aspektima povijesti Engleske, Irske, Škotske i Walesa u navedenim razdobljima.</p> <p>Lokalna povijest:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proučavanje kako se određeni aspekt lokalnog područja mijenjao kroz duže vremensko razdoblje ili kako je na njega utjecao neki značajni nacionalni događaj, proces ili djelovanje značajne osobe. <p>Britanska povijest:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rimljani, Anglo-Sasi i Vikinzi u Britaniji: pregledna studija načina na koji su seobe o naseljavanju različitih naroda u razdoblju prije normanskog osvajanja oblikovale britansko društvo, te jedna detaljna studija utjecaja koje je na britansko društvo imalo rimsko ili anglo-sasko ili vikinško naseljavanje (učitelji mogu odabrati jedno od ove tri mogućnosti). • Britanija i širi svijet u tjudorskom razdoblju: proučavanje nekih značajnih događaja i pojedinaca, uključujući vladare iz obitelji Tudor, koji su u ovom razdoblju oblikovali svakodnevni život muškaraca, žena i djece iz različitih društvenih skupina. <p><i>Učitelji mogu odabrati između sljedeće dvije teme:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Viktorijanska Britanija: proučavanje utjecaja značajnih pojedinaca, događaja i promjena u radu i transportu na živote muškaraca, žena i djece iz različitih društvenih skupina ili • Britanija nakon 1930: proučavanje utjecaja Drugoga svjetskog rata ili društvenih i tehnoloških promjena koje su se dogodile nakon 1930, na živote muškaraca, žena i djece iz različitih dijelova društva. <p><i>Europska povijest:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Proučavanje načina života, vjerovanja i dostignuća ljudi koji su živjeli u drevnoj Grčkoj, te utjecaj njihove civilizacije na današnji svijet. <p>Svjetska povijest:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proučavanje ključnih obilježja odabranih prošlih društava, uključujući svakodnevni život muškaraca, žena i djece. Učitelji mogu birati između drevnog Egipta, drevnog Sumera, Asirskog Carstva, civilizacija doline rijeke Ind, Maja, Benina ili Azteka.

Key Stage 3	<p>Tijekom 3 godine učenici trebaju proučiti minimalno šest tema: tri iz britanske povijesti, jednu iz europske te dvije iz svjetske povijesti.</p> <p>Proučavajući te teme, učenici trebaju učiti o:</p> <ol style="list-style-type: none"> <i>značajnim događajima, ljudima i promjenama iz bliže i dalje prošlosti</i> <i>povijesti iz različitih perspektiva, uključujući političku, vjersku, socijalnu, kulturnu, estetsku, ekonomsku, tehnološku i znanstvenu</i> <i>aspektima povijesti Engleske, Irske, Škotske i Walesa tamo gdje je to moguće</i> <i>povijesti Britanije u europskom i širem svjetskom kontekstu</i> <i>o nekim aspektima prošlosti trebaju dobiti pregled, a druge detaljno proučavati.</i> <p>Britanija 1066-1500:</p> <ul style="list-style-type: none"> Proučavanje glavnih obilježja britanske srednjovjekovne prošlosti: razvoj monarhije, te značajni događaji i karakteristična obilježja života ljudi koji su živjeli diljem Britanskog otočja, uključujući i lokalno područje tamo gdje je to prikladno. <p>Britanija 1500-1750:</p> <ul style="list-style-type: none"> Proučavanje monarhije, parlamenta i ljudi: velike političke, vjerske i društvene promjene koje su utjecale na ljude diljem Britanskog otočja, uključujući lokalno područje tamo gdje je to prikladno. <p>Britanija 1750-1900:</p> <ul style="list-style-type: none"> Proučavanje načina na koji su širenje trgovine te kolonizacija, industrijalizacija i političke promjene utjecali na Ujedinjeno Kraljevstvo, uključujući i lokalna područja. <p>Europska povijest prije 1914. godine:</p> <ul style="list-style-type: none"> Proučavanje nekog značajnog razdoblja ili događaja u Europi od prapovijesti do Prvoga svjetskog rata. <p>Svjetska povijest prije 1914. godine:</p> <ul style="list-style-type: none"> Proučavanje kultura, vjerovanja i dostignuća nekog prošlog afričkog, američkog, azijskog ili australskog društva (različita od onih u programu za Key stage 2). <p>Svjetska povijest nakon 1990. godine:</p> <ul style="list-style-type: none"> Proučavanje nekih značajnih pojedinaca, događaja i procesa kroz cijelo 20. stoljeće, uključujući oba svjetska rata, Holokaust, Hladni rat i njihov utjecaj na Britaniju, Europu i širi svijet.
--------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Vrednovanje učeničkih dostignuća

Očekivana učenička dostignuća (*attainment targets*) se na kraju pojedinog stupnja procjenjuju na temelju nivoa dostignuća (*levels of attainment*). Njih je ukupno 9 (*levels 1-8 + level for exceptional performance above level 8*). Kurikulum sadrži očekivane nivoe učeničkih dostignuća za pojedini ciklus školovanja općenito, te za svaki pojedini predmet. Opisi pojedinih nivoa pritom služe kao orijentacija za određivanje učeničkog napredovanja. Svaki nivo je detaljno razrađen, a opis uključuje tipove i raspon karakterističnih učeničkih dostignuća na pojedinom nivou. Zahtjevi za učenike rastu u odnosu na prethodni nivo.

Tablica 3

Od većine učenika se očekuje da svoje rezultate postižu unutar sljedećih nivoa		Očekivani nivo dostignuća većine učenika na kraju pojedinog stupnja	
Key stage 1	1-3	u dobi od 7 godina	2
Key stage 2	2-5	u dobi od 11 godina	4
Key stage 3	3-7	u dobi od 14 godina	5/6
Na nivou Key Stage 4, učenička dostignuća se ocjenjuju testovima na nacionalnoj razini (GCSE).			

Sljedeća tablica pokazuje nivoe učeničkih dostignuća u povijesti. Postoji direktna veza između postavljenih ciljeva i očekivanih učeničkih dostignuća. Ta se veza dodatno osigurava standardima koji nisu dio Nacionalnog kurikulumu i nisu obvezujući, već funkcioniraju kao primjer prema kojem treba oblikovati individualne nastavničke planove.

Više informacija o nacionalnom kurikulumu, programima za povijest te standardima za povijest može se naći na web stranicama www.nc.uk.net i <http://www.standards.dfes.gov.uk/schemes3/>.

Tablica 4

Nivoi (levels)	Očekivana učenička dostignuća u nastavi povijesti (attainment targets)
1	<ul style="list-style-type: none"> Prepoznaju razliku između sadašnjosti i prošlosti u vlastitom životu i životima drugih ljudi. Pokazuju početni osjećaj za kronologiju, redajući predmete i događaje kronološkim redoslijedom i koristeći se svakodnevnim terminima koji označavaju tijekom vremena. Znaju i mogu prepričati epizode iz priča o prošlosti. Pronalaze odgovore na neka jednostavna pitanja o prošlosti iz izvora informacija.
2	<ul style="list-style-type: none"> Pokazuju razvijeniji osjećaj za kronologiju koristeći termine koji se odnose na vrijeme, redajući predmete i događaje kronološkim redoslijedom i prepoznajući da su njihovi vlastiti životi različiti od života ljudi u prošlosti. Pokazuju znanje i razumijevanje određenih aspekata prošlosti izvan sjećanja živih ljudi, te nekih od glavnih događaja i osoba o kojima su učili. Počinju shvaćati da postoje razlozi zašto su ljudi u prošlosti djelovali tako kako su djelovali. Počinju identificirati neke od načina na koje se povijest prikazuje. Služe se izvorima informacija kako bi odgovorili na pitanja o prošlosti na temelju jednostavnih opservacija.

3	<ul style="list-style-type: none"> • Pokazuju rastuće razumijevanje kronologije shvaćajući da se prošlost može podijeliti u različita razdoblja, prepoznajući neke od sličnosti i razlika između tih razdoblja i upotrebljavajući datume i termine. • Pokazuju znanje i razumijevanje nekih glavnih događaja, ljudi i promjena koje su proučavali. • Identificiraju neke načine na koje se povijest prikazuje. • Koriste izvore informacija na način koji je više od jednostavnih opservacija kako bi odgovorili na pitanja o prošlosti.
4	<ul style="list-style-type: none"> • Pokazuju znanje i razumijevanje činjenica o određenim aspektima povijesti Britanije i svijeta i koriste ih kako bi opisali karakteristična obilježja prošlih društava i razdoblja i identificirali promjene unutar i kroz različita razdoblja. • Opisuju neke od glavnih događaja, ljudi i promjena. Znaju navesti neke uzroke i rezultate glavnih događaja i promjena. • Pokazuju određeno razumijevanje da se neki aspekti prošlosti prikazuju i interpretiraju na različite načine. • Počinju odabirati i kombinirati informacije iz različitih izvora. Počinju izrađivati strukturirane radove, koristeći na prikladan način datume i termine.
5	<ul style="list-style-type: none"> • Pokazuju veću dubinu činjeničnog znanja i razumijevanja aspekata povijesti Britanije i svijeta. Te činjenice koriste kako bi opisali obilježja prošlih društava i razdoblja te ih počinju povezivati. • Opisuju događaje, ljude i promjene. Opisuju i povezuju događaje i promjene i navode uzroke i rezultate tih događaja i promjena. • Znaju da se neki događaji, ljudi i promjene interpretiraju na različite načine i sugeriraju moguće razloge zašto je to tako. • Koristeći svoje znanje i razumijevanje počinju evaluirati izvore informacija i identificirati one koji su korisni za određeni zadatak. Odabiru i organiziraju informacije kako bi proizveli strukturirani rad, upotrebljavajući na prikladan način datume i termine.
6	<ul style="list-style-type: none"> • Koriste činjenično znanje i razumijevanje povijesti Britanije i svijeta kako bi opisali prošla društva i razdoblja, te povezali obilježja unutar i kroz različita razdoblja. • Ispituju i objašnjavaju uzroke i rezultate događaja i promjena. • Opisuju i počinju analizirati zašto postoje različite povijesne interpretacije događaja, ljudi i promjena. • Koristeći svoje znanje i razumijevanje, identificiraju i evaluiraju izvore informacija, koje koriste kritički da bi došli do zaključaka i argumentirali ih. Odabiru, organiziraju i primjenjuju relevantne informacije kako bi proizveli strukturirani rad, upotrebljavajući na prikladan način datume i termine.

7	<ul style="list-style-type: none"> • Stvaraju poveznice između činjeničnog znanja i razumijevanja povijesti Britanije i svijeta. • Koriste te veze kako bi analizirali odnos između obilježja određenih razdoblja i društava, te uzroke i rezultate događaja i promjena. • Objašnjavaju kako i zašto se proizvode različite povijesne interpretacije. • Učenici pokazuju određenu nezavisnost u istraživanju, upotrebljavajući svoje znanje i razumijevanje kako bi kritički identificirali, evaluirali i upotrebljavali izvore informacija. Ponekad samostalno dosižu zaključke koje mogu dokazati i potkrijepiti. • Odabiru, organiziraju i upotrebljavaju relevantne informacije kako bi proizveli dobro strukturirane naracije, opise i objašnjenja, upotrebljavajući na prikladan način datume i termine.
8	<ul style="list-style-type: none"> • Koriste svoje činjenično znanje i razumijevanje povijesti Britanije i svijeta kako bi analizirali odnose između događaja, ljudi i promjena, te između obilježja različitih prošlih društava i kultura. • Njihova objašnjenja uzroka i rezultata događaja i promjena smještena su u širi povijesni kontekst. • Analiziraju i objašnjavaju različite povijesne interpretacije i počinju ih evaluirati. • Koristeći svoje povijesno znanje i razumijevanje, kritički upotrebljavaju izvore informacija, provode povijesna istraživanja i samostalno dolaze do zaključaka koje mogu dokazati i potkrijepiti. • Odabiru, organiziraju i upotrebljavaju relevantne informacije kako bi dosljedno proizvodili dobro strukturirane naracije, opise i objašnjenja, upotrebljavajući na prikladan način datume i termine.
Izuzetno dostignuće	<ul style="list-style-type: none"> • Koriste svoje široko i detaljno činjenično znanje i razumijevanje povijesti Britanije i svijeta kako bi analizirali odnose i veze između različitih događaja, ljudi, ideja i promjena te između obilježja različitih prošlih društava i kultura. Objašnjenja i analize uzroka i rezultata događaja i promjena dobro su utemeljena i smještena u širi povijesni kontekst. • Analiziraju veze između događaja i procesa koji su se dogodili u različitim zemljama i u različitim razdobljima. • Donose uravnotežene prosudbe utemeljene na njihovom razumijevanju povijesnog konteksta o vrijednosti različitih interpretacija povijesnih događaja i razvoja. • Na temelju svojeg znanja i razumijevanja, kritički upotrebljavaju izvore informacija, provode povijesna istraživanja, razvijaju argumente kojima podupiru svoje zaključke te samostalno dosižu uravnotežene zaključke koje mogu dokazati i potkrijepiti. • Odabiru, organiziraju i primjenjuju raznovrsne i relevantne informacije kako bi dosljedno proizvodili dobro strukturirane naracije, opise i objašnjenja, upotrebljavajući na odgovarajući način datume i termine.

Vanjska evaluacija znanja

U engleskom obrazovnom sustavu postoji vanjska evaluacija znanja. Učenička dostignuća na kraju prva tri ciklusa (Key Stage 1-3) se procjenjuju pismenim testovima kojima se provjerava znanje engleskog jezika i matematike. Jedino testove na kraju *Key Stage 1* ne ocjenjuju vanjski ocjenjivači. Na kraju *Key Stage 4* postoji vanjska evaluacija znanja ili ispit kojim se dobivaju određene kvalifikacije – *General Certificate of Secondary Education* (GCSE) ili slični. Znanje se provjerava iz engleskog jezika, matematike, znanosti te izbornih predmeta među kojima može biti i povijest. Sve testove priprema *Qualifications and Curriculum Authority* (QCA). Način na koji se obavlja vanjska evaluacija znanja uvelike utječe i na kvalitetu same nastave povijesti i način rada, naročito nakon 14. godine kada je nastava povijesti izborna i usmjerena na pripremu učenika za maturu. Više informacija može se naći na web stranici <http://www.qca.org.uk/>.

Zaključna razmišljanja

Tijekom rada na ovom tekstu nužno su mi se nametale usporedbe s prilikama u hrvatskoj nastavi povijesti, koja je tijekom posljednjih petnaestak godina također prolazila kroz značajne i često osporavane promjene. Phillips (1998) je u svojoj knjizi istaknuo kako su u doba nastajanja engleskog Nacionalnog kurikulumu osnovana tijela koja su trebala “oblikovati povijest” istovremeno kada se “stvarala povijest” u Istočnoj Europi i drugim dijelovima svijeta. No, kontekst u kojem su se odvijale te promjene, te prije svega tradicija poučavanja, bitno su različiti.

Svojedobno su me u prvim kontaktima s britanskim kolegama začudili komentari o preskriptivnosti njihova Nacionalnog kurikulumu. Iz tadašnje (pa i današnje) hrvatske perspektive činio se vrlo fleksibilnim dokumentom koji nastavnicima ostavlja veliku slobodu poučavanja. To nam ukazuje na jednu važnu činjenicu: da bismo u potpunosti razumjeli zahtjeve kurikulumu, i način poučavanja koji sugerira, moramo ga sagledati u njegovu povijesnu nastajanju te razumjeti što je i na koji način utjecalo na njegovo oblikovanje.

Edukativna politika rijetko predstavlja stalan, ravnomjeran i promišljen napredak, već je češće kaotična i proizvoljna. To vrijedi kako za engleski kurikulum, tako i za hrvatski program za povijest. Okolnosti i način na koji se stvarao hrvatski nastavni plan i program važan su faktor razumijevanja stavova prema svrsi i ciljevima nastave povijesti, te prirodi povijesti kao discipline, u godinama nakon hrvatskog osamostaljenja. O tome smo dosta pisali na stranicama ovog časopisa. Nažalost, njegovo zadržavanje starih didaktičkih obrazaca i etnocentrični sadržaji nisu pridonijeli unapređivanju nastave povijesti: prije bismo mogli govoriti o deset izgubljenih godina. Ovdje se zapravo postavlja pitanje hoćemo li učenicima nuditi pojednostavljenja objašnjenja, neosporavane evaluacije i unaprijed oblikovane zaključke o kompleksnim pitanjima ili im omogućiti da o njima kritički razmišljaju i zaključuju? Hoćemo li nuditi “veliku

nacionalnu pripovijest” utemeljenu na mitu o državi ili iskoristiti mogućnost da im pokažemo barem dio one kompleksnosti koja je dio svakog povijesnog događaja ili pojave – mnogostrukost perspektiva, stajališta, ljudskih iskustava, percepcija uzroka i posljedica? Možda bi ovo potonje moglo značiti i izlaz iz situacije gdje nastava povijesti već godinama ima status “predmeta slučaja” koji se kroji prema zahtjevima dnevne politike, što je zapravo neizmjeran gubitak za njezin ugled i mogućnosti koje ima za razvoj učeničkog kritičkog i neovisnog mišljenja. Tek ostaje da se vidi hoće li u tom pogledu primjena Hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarda značiti određeni napredak, s obzirom da njegovi efekti u velikoj mjeri ovise o tome kako će ga nastavnici prihvatiti i primjenjivati u svakodnevnoj nastavnoj praksi.

Britanski primjer također ukazuje da predmet koji ima zastarjeli program i nepoticajne metode poučavanja može lako izgubiti svoje mjesto u kurikulumu. U tom svjetlu svakako bismo se trebali zamisliti nad rezultatima evaluacije nastavnih programa koju je proveo Institut za društvena istraživanja u Zagrebu 2003. godine. Učenici osmih razreda osnovne škole ocijenili su povijest kao relativno zanimljiv predmet, no znatno je slabije prošla pri ocjenjivanju “korisnosti u sadašnjem životu” i “važnosti za budući život”. U obje je kategorije povijest na devetom mjestu od trinaest predmeta, a iza nje su samo tehnička, glazbena i likovna kultura, te kemija. Do sličnih su zaključaka došli i nastavnici, koji su kao problematične strane programa povijesti ocijenili njegovu težinu, suvremenost, korisnost za sadašnji život učenika i zanimljivost. Povijest se, zajedno s vjeronaukom, hrvatskim jezikom i matematikom, našla u skupini predmeta za koje anketirani osnovnoškolski nastavnici svih predmeta smatraju da bi im trebalo *smanjiti* satnicu, dok istovremeno 80% nastavnika povijesti smatra da treba zadržati postojeću satnicu. Čini se da prečesto uzimamo status našeg predmeta u nastavnom planu i programu zdravo za gotovo! Ovdje bi nam britanski primjer mogao biti poučan u smislu truda koji su uložili tamošnji nastavnici i kreatori kurikuluma da osmisle razloge zašto bi povijest trebala imati važno mjesto u obrazovanju svakog učenika.

Konačno, primjer engleskog Nacionalnog kurikuluma ukazuje da povijest zbog svoje prirode i mogućnosti da utječe na oblikovanje učeničkog identiteta može biti kontroverzan predmet i u zemljama s većom demokratskom tradicijom od Hrvatske. S obzirom da različite grupe imaju različite zamisli o naciji, kulturi i identitetu, školska povijest lako postaje politička bojišnica. To nas još jednom podsjeća da značenja koja se pridaju prošlosti najčešće ne proizlaze iz nje same, već dolaze izvana, od onoga koji tu povijest piše – konačno, pisana povijest je, kako nas podsjeća Jenkins (2003), “uvijek za nekoga”. U tom smislu, rasprave o školskoj povijesti najčešće se ne odnose na prošlost, nego na sadašnjost, a suprotstavljeni diskursi o njezinoj prirodi, ciljevima i svrsi proizlaze iz različitih zamisli o njezinu mjestu i ulozi u obrazovanju učenika. Nedavni slučajevi u hrvatskoj nastavi povijesti – pitanje tzv. separata, uvođenje sata Domovinskog odgoja, te sporenja oko sadržaja nacionalnih obrazovnih standarda za povijest – dotaknuli su se iste problematike. Pitanje koje se nameće jest što bismo na temelju toga mogli zaključiti o edukativnoj

politici glede nastave povijesti, stanju u hrvatskoj historiografiji te povijesnoj kulturi u društvu. Smatram da ta rasprava nije ni izdaleka završena, te da ćemo se tim pitanjima vraćati u godinama koje dolaze.

Prepustimo završnu riječ Phillipsu. Sljedeći tekst se ponovo dotiče srži samog problema – svrhe školske povijesti u širem društvenom kontekstu i ciljeva njezina poučavanja:

Važno je razmisliti *zašto je povijest važna* i zašto vlade ne samo u Britaniji nego i širom svijeta nastoje utjecati na povijesne kurikulare [...] Povijest je tijesno povezana s pitanjima moći, vrijednosti i kulturne transmisije. Upravo se Orwell ("onaj tko kontrolira prošlost kontrolira budućnost") osvrnuo na potencijal povijesti u oblikovanju mišljenja. [...] Vrsta povijesti koju poučavamo, i način na koji je poučavamo, tako glasi teorija, ima direktan utjecaj na to kako će mladi ljudi promatrati svoj vlastiti identitet i, ono što je ključno, identitet vlastite zemlje. [...] Neki su smatrali da je britanska opsesija s prošlošću u tom razdoblju potekla iz suvremene nesigurnosti o sadašnjosti. Povijest je postala traženi predmet od strane mnogih međusobno suprotstavljenih grupa u potrazi za identitetom u promjenjivom (i često nemirnom) svijetu. [...] Ne postoji više 'povijest s velikim P; postoje mnoge povijesti koje se međusobno natječu'. [...] Ova eksplozija u potrazi za 'drugim povijestima' postavlja izazov pred one koji odlučuju o školskoj povijesti: naime, 'koju povijest poučavati i zašto?' (Phillips, 2000)

Literatura

- Andreotti, K. (1993), *Teaching History From Primary Evidence*, London, David Fulton Publishers
- Arthur, J. (2000), *What are the issues in the teaching of history?*, u *Issues in History Teaching*, ur. J. Arthur i R. Phillips, London, Routledge
- Bage, G. (2000), *Thinking History 4-14: Teaching, Learning, Curricula and Communities*, London, Routledge Falmer
- Bognar, L., Matijević, M. (2002), *Didaktika*, Školska knjiga, Zagreb
- Carr, E. H. (2004), *Što je povijest*, Srednja Europa, Zagreb
- Cooper, H. (2000), *The Teaching of History in Primary Schools: Implementing the Revised National Curriculum*, London, David Fulton Publishers
- Counsell, C. (2000), *Historical knowledge and historical skills: a distracting dichotomy*, u *Issues in History Teaching*, ur. J. Arthur i R. Phillips, London, Routledge
- Grosvenor, I. (2000), *'History for the nation': multiculturalism and the teaching of history*, u *Issues in History Teaching*, ur. J. Arthur i R. Phillips, London, Routledge
- Grgin, T. (1997), *Edukacijska psihologija*, Naklada Slap, Jastrebarsko
- Harnett, P. (2000), *Curriculum decision-making in the primary school: the place of history*, u *Issues in History Teaching*, ur. J. Arthur i R. Phillips, London, Routledge

- Howe, M. J. A. (2002), *Psihologija učenja*, Naklada Slap, Jastrebarsko
- Husbands C, Kitson A., Pendry A. (2003), *Understanding History Teaching: Teaching and learning about the past in secondary school*, Maidenhead, Open University Press
- Hunt, M. (2000), *Teaching historical significance*, u Issues in History Teaching, ur. J. Arthur i R. Phillips, London, Routledge
- Husbands, C. (1999), *What is history teaching: Language, ideas and meaning in learning about past*, Open University Press, Buckingham
- Husbands, C. (2004), 'Models of the curriculum', u Preparing to Teach in Secondary Schools, ur. Brooks V. et al., Open University Press, Buckingham
- Jenkins, K. (2003), *Re-thinking History*, London, Routledge
- Kitson, A. (2004), 'The National Strategy for Key Stage 3', u Preparing to Teach in Secondary Schools, ur. Brooks V. et al., Open University Press, Buckingham
- Lee P., Dickinson A., Ashby R. (1996), 'There were no facts in those days': Children's Ideas about Historical Explanation, u Teaching and Learning in Changing Times, ur. M. Hughes, Oxford Blackwell Publishers
- Lee, S. (1997), *Medicine and Public Health*, Longman
- McAleavy, T. (2000), *Teaching about interpretation*, u Issues in History Teaching, ur. J. Arthur i R. Phillips, London, Routledge
- Muijs, D. (2004), 'Understanding how pupils learn: Theories of learning and intelligence', u Preparing to Teach in Secondary Schools, ur. Brooks V. et al., Open University Press, Buckingham
- Murray, M., (1999), *Three lessons about a funeral: Second World War cemeteries and twenty years of curriculum change*, u Teaching History 94, The Historical Association
- National Curriculum Council Non-Statutory Guidance for History, NCC, York, 1991
- National Curriculum for England: History (www.nc.uk.net). Key stages 1-3. Jointly published by Department for Education and Skills and Qualifications and Curriculum Authority
- National Curriculum: Handbook for secondary teachers in England (www.nc.uk.net), Key stages 3 and 4, Revised 2004. Jointly published by Department for Education and Skills and Qualifications and Curriculum Authority
- Phillips, R. (1998), *History Teaching, Nationhood and the State*, London, Casell
- Phillips, R. (2000), 'Government policies, the State and the teaching of history', u Issues in History Teaching, ur. J. Arthur i R. Phillips, London, Routledge
- Phillips, R. (2002), *Reflective Teaching of History 11-18*, London, Continuum
- Price, M. (1968), History in Danger, *History*, 53: 342-7
- Stow W. i Haydn T. (2000), Issues in teaching of chronology, *Issues in History Teaching*, ur. J. Arthur i R. Phillips, London, Routledge
- Scott Baumann A., Bloomfield A, Roughton L. (1997), *Becoming a Secondary School Teacher*, Hodder & Stoughton, London
- Sauvain, P. (1992), *Exploring the Past: Changing World*, Stanley Thornes (Publishers) Ltd.